

Classes multisseriadas: desafios e possibilidades

*Ana Cristina Silva da Rosa**

Resumo

Pretende-se com este artigo suscitar reflexões sobre a forma de organização didático-pedagógica de docentes que atuam em classes multisseriadas. Esta é a realidade da maioria das classes de educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, e, nelas, muitas vezes, o educador que assume a responsabilidade educativa nesta modalidade de ensino às vezes desconhece não só o termo como também as necessidades específicas que se apresentam no gerenciamento desta sala de aula.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos – Classes multisseriadas – Prática docente.

Multigraded classrooms: challenges and possibilities

Abstract

This article aims at raising reflections on the mode of pedagogical-didactic organization of teachers working with multigraded classrooms. This is the reality of the majority of classes for the education of youths and adults (EJA) in Brazil, and often the educator who takes over the educational responsibility in this modality of education sometimes ignores not only the term but also the specific needs that appear in the management of this kind of class.

Keywords: Education of youths and adults – Multigraded classes – Teaching practice.

* Doutoranda da UNESP/FCLAR, Mestra pela UMESP, Psicopedagoga e Professora da Universidade Ibirapuera e do Centro Universitário Fundação Santo André (SP). Endereço eletrônico: anachrisrosa@terra.com.br

Clases multiseriadas: retos y posibilidades

Resumen

Con este artículo se pretende suscitar las reflexiones sobre la forma de organización didáctico-pedagógica de los docentes que trabajan en clases multiseriadas. Esta es la realidad de la mayoría de las clases de educación de adultos y jóvenes (EJA) en Brasil, y a menudo el maestro que asume la responsabilidad en este método educativo, a veces, no sólo desconoce el término, sino también las necesidades específicas que se presentan en la gestión de esta clase.

Palabras clave: Educación – Jóvenes y adultos – Clases multiseriadas – Práctica docente.

Introdução

A educação de jovens e adultos (EJA), após os anos 1990, tem se constituído como uma modalidade de ensino reconhecida mundialmente como uma alternativa de inclusão social. Isso ocorreu, principalmente, após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), na qual houve a participação de mais de 150 países e representantes de diferentes instituições como ONU, Unesco e Banco Mundial (UNESCO, 1990). Nesta declaração organizaram-se inúmeras metas a serem atingidas. Dentre elas podemos citar: a redução do analfabetismo; o reconhecimento dos direitos iguais em relação a gênero; a valorização da diversidade com a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais; bem como a ampliação de vagas e melhoria no atendimento às crianças em idade regular de ensino (UNESCO, 1990).

No Brasil, neste período, as pesquisas na área de EJA também se ampliaram. Segundo *O estado da arte sobre EJA*, produzido pela Ação Educativa (1997), as pesquisas cresceram significativamente na área de políticas públicas, formação docente e prática pedagógica e outras relacionadas à educação de adultos. No entanto, ainda encontramos lacunas ao se pensar em situações mais específicas, como no caso de se compreender a ação pedagógica em classes multisseriadas.

Discutir esta forma de organização escolar é um grande desafio, principalmente porque em levantamento bibliográfico se observa que pouco foi produzido sobre este campo de atuação: as classes multisseriadas. As poucas pesquisas ou artigos publicados detêm-se em discutir esta maneira de organização escolar nas escolas rurais.

Neste contexto, indagamos: por que não houve preocupação em se pesquisar as classes multisseriadas na EJA? A prática docente dos educadores de EJA atende às necessidades de seus alunos? Por isso se justifica a despreocupação em se publicar matérias sobre o assunto?

Acredita-se que tais questionamentos não são tão simplistas. Todavia, serão difíceis de serem respondidos, mas podem permitir possíveis indagações e interesses em pesquisar esse rico campo.

Rosa (2003), ao realizar a pesquisa intitulada “Educação de Jovens e Adultos: o desafio das classes multisseriadas”, constatou que muitos educadores de EJA nunca ouviram falar do termo *multisseriação* e tampouco conheciam esta forma de organização antes de assumirem a EJA com esta realidade presente em suas salas de aula. Além de a pesquisa identificar que os educadores encontravam grande dificuldade em planejar suas ações, também mostrou que apresentavam dificuldade em organizar o currículo e elaborar diferentes formas de avaliação.

A EJA de 1ª a 4ª série, em muitos municípios, apresenta classes multisseriadas, o que exige do educador saberes necessários para se trabalhar com a diversidade. Conhecer seus alunos e a comunidade em que trabalha é ponto fundamental para a prática educativa; no entanto, a diversidade não é um caráter específico da EJA. Na educação, de maneira geral, está presente a diversidade, que nem sempre tem sido valorizada na prática educativa em geral.

A necessidade de reconhecimento da diversidade

A homogeneidade era, e ainda é, em algumas escolas, a característica esperada pelo educador para facilitar sua atuação em sala de aula. No entanto, o que podemos observar é um problema histórico-cultural fundamentalmente político. Ao

agrupar os alunos pela idealização da homogeneidade, ou seja, pela abstração do desejo de se trabalhar com alunos iguais, estamos permitindo a exclusão de muitos do processo de ensino e aprendizagem, porque, historicamente, ao se separar por níveis de dificuldades, estamos mais uma vez excluindo aqueles com menores condições sociais e culturais.

Dessa maneira, a troca de experiências e a valorização do indivíduo e de sua cultura são desconsideradas no processo pedagógico. A separação em classes homogêneas vem reforçar os privilégios daqueles que têm melhores condições. Mesmo assim, por mais que se busque a homogeneidade, em sua essência, isto não é possível. Como Morin (2001a) nos fala, a complexidade está presente em cada ser e em sua interação social, e reafirma que, por mais que se busque a homogeneidade por níveis de aprendizagem, a diversidade estará presente.

Nas pesquisas de Stainback (1999) e Carvalho (2005), na área da inclusão, constata-se a preocupação de se trabalhar com a diversidade como atributo da prática educativa. A inclusão é entendida como a democratização da sociedade para atender a toda a população, ou seja, garantir os direitos iguais a todos, independentemente de suas características, condições socioeconômicas, culturais, religiosas, e/ou em relação à aprendizagem.

No entanto, o paradigma da inclusão tem gerado inúmeras discussões e controvérsias; são tantas que é comum se dizer que a educação passa por um momento crítico, derivado da necessidade de se acreditar em uma concepção de educação que atenda a todos com boa qualidade; da reformulação do currículo que está organizado, muitas vezes, desvinculado dos conhecimentos e necessidades dos alunos; das metodologias utilizadas dentro da sala de aula que acabam excluindo aqueles com maiores dificuldades de aprendizagem; e considerando o desrespeito às habilidades e conhecimentos que cada aluno traz. Mas a educação não está sofrendo um processo de crise só por causa da inclusão.

Santos (1997), ao analisar o discurso sobre as ciências, faz-nos refletir sobre a importância da mudança de paradigma. Para ele, o paradigma da ciência moderna fragmentou o conhe-

cimento, utilizando-se de métodos que reduzem a complexidade e rompem com o conhecimento do senso comum; todo conhecimento é considerado objetivo (1997, p. 15-18). Este autor, ao falar da necessidade de mudança de paradigma, escreve:

[...] primeiro, que essa crise é não só profunda como irreversível; segundo, que estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará; terceiro, que os sinais nos permitem tão-só especular acerca do paradigma que emergirá deste período revolucionário mas que, desde já, se pode afirmar com segurança que colapsarão as distinções básicas em que assenta o paradigma dominante. [...] A crise do paradigma dominante é o resultante interativo de uma pluralidade de condições. Distingo entre condições sociais e condições teóricas (1997, p. 23).

A escola tem-se organizado, ao longo da história, de acordo com o paradigma dominante (cartesiano-positivista). “A excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico tem feito do cientista um ignorante especializado e isso acarreta efeitos negativos” (SANTOS, 1997, p. 46). No espaço escolar, a disciplinarização também acarreta problemas sérios, como: não considerar que o conhecimento é global, fragmentando-o em áreas (Matemática, Português, Ciências, História, Geografia etc.); a organização do planeamento escolar que prioriza algumas áreas de conhecimento em detrimento das demais; a seleção de conteúdos sem significação para a vida do aluno; a não-valorização do conhecimento do senso comum do aluno; dentre outros entraves.

Assim, como o paradigma dominante está em crise, a educação precisa ser reformulada para atender às reais necessidades do homem. Segundo Morin (2001a, p. 31), “a educação para o futuro exige um esforço transdisciplinar que seja capaz de rejuntares ciências e humanidade e romper com a oposição entre natureza e cultura”. Para isso, há necessidade de se “reformular o ensino que leva à reforma do pensamento e a reforma de pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2001b, p. 20).

Sendo assim, é urgente a mudança de paradigma, pois:

a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida. A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico (SANTOS, 1997, p. 55).

Considerando a inevitável mudança, tanto na ciência como na educação, podemos analisar as classes multisseriadas com um olhar que nos remete à necessidade de uma prática educativa que possa atender os educandos dentro dessa nova perspectiva de educação. Sendo assim, discutiremos a seguir como foi tratada a educação nas classes multisseriadas segundo Rabello e Goldenstein (1986) e Ferri (1994), para então discutirmos as diferentes maneiras de se organizar a ação educativa considerando a necessidade de reconhecimento da diversidade.

As classes multisseriadas e a ação do professor: um olhar avaliativo

Rabello e Goldenstein (1986), ao analisarem e proporem uma forma de atuação para as classes multisseriadas, apontam algumas dificuldades encontradas que não são, necessariamente, especificidades de organização destas classes. São elas: a) a idealização da classe homogênea por parte do professor, que a considera mais fácil para se trabalhar; b) a dificuldade de se elaborar um planejamento que esteja vinculado às reais condições da classe; c) o atendimento aos diferentes níveis de aprendizagem.

Essas dificuldades estão presentes no cotidiano de qualquer escola, seja com classes unisseriadas ou multisseriadas. No entanto, ao se pensar em classes multisseriadas, precisamos analisar o contexto em que elas estão funcionando.

A classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar.

O não reconhecimento das características da multisseriação (diversidade) nega as reais condições de trabalho e pode gerar uma série de problemas na prática docente. No entanto, as classes multisseriadas apresentam não só diferenças, mas também semelhanças. Há diferenças quando se consideram as séries, as idades, o sexo, os sonhos, as expectativas, as condições financeiras, socioculturais etc. As semelhanças ocorrem pelo desejo dos alunos de terem acesso a um sistema de educação com boa qualidade de ensino; acesso aos meios de comunicação e conhecimentos; pelos direitos e deveres civis; pela certificação de seu curso; e na EJA, especificamente, pela vontade de “recuperar o tempo perdido”.

Ferri (1994, p. 67), ao pesquisar as classes multisseriadas nas áreas rurais, apresenta algumas limitações que os professores afirmam ter ao lecionarem em classes multisseriadas. São elas:

- a) o professor sente solidão e está, de fato, isolado;
- b) há dificuldade de atendimento individual aos alunos;
- c) as crianças têm dificuldade em se adaptarem à 5ª série;
- d) o professor acumula cargos: é também merendeiro, faxineiro, diretor, secretário;
- e) existem dificuldades de acesso ao material didático e às bibliotecas;
- f) atender quatro séries ao mesmo tempo é muito trabalhoso;
- g) as crianças de 1ª série, no processo de alfabetização, são muito prejudicadas, pois não têm a atenção de que necessitam;
- h) planejar para quatro séries, fazer quatro planos por dia é demais;

- i) a aprendizagem das crianças parece mais lenta, porque é muito dificultada pelo contexto em que elas vivem. Elas quase não têm acesso a livros, quase nunca saem da comunidade;
- j) o professor, que não mora na comunidade, não tem tempo de conhecer melhor a comunidade e seus alunos. Se depender de ônibus, quase não tem tempo nem para dar o período de aula, pois precisa utilizar-se do único transporte da região que sai no mesmo horário de aula;
- l) são crianças muito diferentes entre si. Há crianças de 7, de 13, de 14 anos. Os grupos são muito heterogêneos.

Ao analisar as limitações afirmadas pelos professores, Ferri (1994) caracteriza-as em três problemas fundamentais:

- 1) A compartimentalização, a divisão em partes cada vez menores, cada vez mais específicas para serem mais bem analisadas é o pressuposto que norteia a divisão dos alunos, das tarefas, dos conteúdos, do conhecimento.
- 2) A organização escolar das classes multisseriadas – igual a outras organizações escolares – submete-se a uma determinada estrutura e funcionamento. [...] Esta organização, que desrespeita as peculiaridades das classes multisseriadas, agrava e cria a precariedade que se percebe nas práticas pedagógicas.
- 3) A impregnação do ideário escolanovista e de algumas contribuições da psicologia na prática escolar, que mantém a idéia de que as aprendizagens são individuais e ocorrem, particularizadamente, em cada indivíduo. Este dado leva as professoras a desejar tempo para poder sentar e trabalhar com cada criança em particular, pois estariam desta forma evitando que dificuldades ou não-aprendizagens acontecessem (p. 70-73).

Estes problemas podem acontecer na EJA, pois o educador nem sempre reconhece, compreende e aceita as contradições da realidade com a qual está trabalhando.

Rabello e Goldenstein (1986) também relatam alguns problemas na atuação de classes multisseriadas: a) como estas são a minoria, seus problemas sempre são deixados para serem

resolvidos depois; b) o planejamento organizado no início do ano, junto com os demais colegas de classe unisseriada, é igual ao das classes unisseriadas; c) na prática, o planejamento nas classes multisseriadas não é desenvolvido, pois trabalha-se com os programas mínimos; d) há dificuldade em se trabalhar o planejamento que orienta a trabalhar por série; e) a classe multisseriada parece não ser um grande obstáculo para os professores pelo fato de ela não ser considerada um dado na realidade concreta, ou seja, trabalha-se com a classe multisseriada como se ela assim não fosse.

Esses problemas, elencados por Rabello e Goldenstein (1986, p. 12), permitem-nos fazer correlação com os problemas que ocorrem no sistema educacional como um todo, pois quando as autoras relatam que, do planejamento organizado no início do ano letivo, somente os programas mínimos são trabalhados, ou, ainda pior, segundo Ferri (1994), que a prática pedagógica se concentra, quase que exclusivamente, no ensino da leitura e da escrita e nas operações matemáticas, podemos dizer que as desigualdades socioculturais continuam sendo produzidas, pois há escolas que trabalham e cumprem bem mais que os programas mínimos.

Considerando esta problemática, podemos nos questionar: isto não seria um processo de exclusão aos direitos do educando? O planejamento não deveria atender às peculiaridades dos alunos, com reflexões sobre sua realidade, com objetivos e conteúdos significativos e processo de avaliação contínua sujeito às novas organizações? Desconsiderar a realidade da classe multisseriada não seria negar o tipo de escola que é oferecida a essa população?

Muitos dos problemas da ação pedagógica estão vinculados à dificuldade de se reconhecer a diversidade dentro e fora da sala de aula. Enxergar as diferenças e as semelhanças, no cotidiano da prática educativa, pode ser um facilitador tanto para o planejamento como para a atuação do educador. Na proposta de atuação em classes multisseriadas, Rabello e Goldenstein sinalizam que para a efetivação de uma ação pedagógica condizente com a realidade destas classes, é necessário refletir sobre os aspectos de:

sem eliminar os programas mínimos, sem a eliminação das classes multisseriadas, sem eliminar as disciplinas e as diferenças de séries; é necessário oferecer um planejamento e execução de um trabalho que parta da coletividade da sala de aula, que permita a todos se expressarem de forma a se criar uma dinâmica e uma perspectiva de sistematização dos conhecimentos que todos, ainda que diferentemente, têm (1986, p. 13).

As classes multisseriadas, por se caracterizarem pela diversidade e por serem heterogêneas, permitem usar este aspecto de modo positivo, buscando, na interação e na construção de relações das diferenças, a possibilidade de uma cooperação dentro do espaço escolar, com aprendizagens significativas (FERRI, 1994; RABELLO & GOLDENSTEIN, 1986). Lembrando as idéias de Almeida e Placco (2002) sobre as relações interpessoais em sala de aula, vale ressaltar que:

é na interlocução e no cotidiano das relações em sala de aula que essa complexidade do humano pode estar em movimento contínuo e de reorganização. O confronto com os outros, consigo mesmo e com a mudança tem também um papel essencial no estabelecimento dessas relações, pois convoca especialmente o professor a “um repensar e reposicionar sua consciência da sincronicidade (PLACCO, 1994). O confronto com a experiência de mudança do outro, com os questionamentos trazidos à prática docente, às posições pessoais e aos valores, o encarar a própria mudança, no decorrer do trabalho cotidiano, são aspectos decisivos para a ampliação e o questionamento da própria sincronicidade consciente. “O confronto com a mudança não é algo tranquilo e nem ocorre sem resistências” (PLACCO, 1994). A busca de justificativas para que o trabalho fique como está, a não-percepção de ocorrências da prática, e da necessidade de mudanças a serem introduzidas nessa prática, são processos de alienação, contrários ao movimento da consciência e do confronto, são contingências da própria vida, do cotidiano. “Mas ou há movimento de busca de superação desta alienação — mesmo que momentânea e reconhecida como tal — ou não há possibilidade de consciência crítica (p. 15).

Diante do exposto, faz-se necessária uma discussão sobre as diferentes possibilidades de organização da ação pedagógica na EJA em contexto de classes multisseriadas.

A gestão de classes multisseriadas: uma possibilidade de prática educativa

Ao iniciarmos a discussão sobre a organização das classes multisseriadas é importante ressaltar as palavras de Gauthier (2001, p. 59) sobre o papel do professor na gestão da classe:

O professor volta a sua atenção para a gestão do grupo, a fim de instruí-lo e educá-lo. Para a pedagogia, o professor é, antes de tudo, um ator cuja tarefa e cujas atividades estão ligadas ao seu contexto de trabalho [...] não pode ensinar um conteúdo sem pensar automaticamente na gestão do grupo [...] Podemos dizer, portanto, que a pedagogia (ou ensino) designa o conjunto das ações praticadas pelo professor no âmbito das suas funções de instrução e de educação de um grupo de alunos no contexto escolar.

É com este entendimento, a respeito do significado de “gestão da classe”, que nos propomos a analisar e discutir como o professor pode construir suas ações conciliando a instrução e a educação dentro das classes multisseriadas.

Para Gauthier (2001), a sala de aula é uma “microsociedade onde cada um ajusta as suas crenças e os seus comportamentos em função do outro [...] e os alunos não somente aprendem uns com os outros, mas sua relação com o saber será em parte determinada pela dinâmica da classe” (ibidem, p. 65)

Nessa perspectiva, utilizamos as idéias de Gauthier sobre a gestão de classes, compreendendo esta como a possibilidade de o professor gerir suas ações não somente em relação aos alunos, mas também considerando os conteúdos previstos no currículo escolar. Para isso, faz-se necessário articular saberes em relação à organização e à apresentação dos “conteúdos” (instrução) e à gestão de classe, exercendo assim as duas funções pedagógicas primordiais da escola: educar e instruir (GAUTHIER, 2001).

Vale ressaltar, ainda, que este autor afirma ser importante que o professor saiba gerir sua prática de maneira a atender às “exigências inéditas do contexto de sala de aula”, dizendo:

Se bem que ninguém possa aprender em lugar de outro e que a aprendizagem seja sempre, em última análise, uma questão individual, não se pode negar que os objetivos da instituição escolar sejam a educação e a instrução de todos os alunos e não apenas de um deles (Idem, 2001, p. 54).

Sendo assim, o professor precisa organizar-se de maneira a não centralizar a aprendizagem em si, e acreditar que a troca entre os alunos também favorece a aprendizagem. Isso ocorre constantemente quando o professor aborda uma única temática para toda a classe e solicita que as produções escritas dos alunos sejam individualizadas. Essa ação pode ser alternada também com atividades diversificadas em grupo, de maneira a considerar a necessidade de ordenação dos conteúdos, uma vez que a estrutura cognitiva humana é extremamente complexa e hierárquica, ou seja, para a aquisição e assimilação de novos conceitos é necessária a aquisição de conhecimentos anteriores que possam ser utilizados como âncoras para a assimilação de novos saberes, conforme explica Moreira (2006) ao trazer em sua obra *A teoria da aprendizagem significativa* as diferentes maneiras de aquisição do conhecimento, baseadas nas idéias de Ausubel.

Para Gauthier (2001), esta maneira de organização do trabalho é caracterizada como “ordem funcional”, não no sentido abusivo do termo, mas na possibilidade de organização do espaço físico a ser utilizado, a maneira de desenvolver as atividades, de acompanhar pedagogicamente os alunos e de selecionar os conteúdos etc. E, como já sinalizado anteriormente, sendo a sala de aula uma microssociedade, é importante reconhecê-la com suas especificidades para que seja mais fácil compreender que a escolha “dos conteúdos, a maneira de organizá-los, o momento de abordá-los etc., depende da própria dinâmica do grupo e do contexto de trabalho” (GAUTHIER, 2001, p. 65).

O professor deve conciliar o “saber e os alunos” e, para isso, precisa aprender a manter o ritmo da atividade harmoniosamente, assim como captar a atenção dos alunos e desafiá-los

com atividades significativas, gerenciando duas ou mais atividades dentro de sala de aula.

Isso é, às vezes, difícil de ser realizado, pois, como mostra Colello (2005) em sua pesquisa sobre as dinâmicas nas classes de alfabetização, os professores demonstram dificuldade em realizar esta prática docente por vários motivos. São eles: a) ainda está presente a homogeneização; b) acabam realizando um planejamento e uma ação didática voltados para o aluno com desenvolvimento cognitivo mediano segundo critérios do próprio professor; c) acreditam que o ensino em grupo pode favorecer a aquisição de conceitos errados pelos alunos, uma vez que os professores não teriam condições de acompanhar todos os grupos, considerando perda de tempo as atividades coletivas; d) porque, quando organizam grupos, estes também estão no formato da homogeneização; e) temem perder o controle do processo de cada aluno, mesmo quando reconhecem que a descentralização do ensino favorece também oportunidades de intervenção; f) acreditam que trabalho em cooperação pode favorecer a bagunça.

Os aspectos apresentados por Colello (2005) permitem-nos apontar princípios importantes em relação à postura do professor e à gestão de classe. São eles: a) necessidade de reflexão sobre sua maneira de atuar em sala de aula; b) necessidade de reconhecer que ao se oportunizar trabalhos em grupos diferenciados ocorrerá aprendizagem mesmo sem a presença constante do professor, uma vez que a aprendizagem se dá por meio das relações sociais; c) necessidade de oferecer atividades diversificadas e flexíveis para que os grupos possam realizar, pois dessa maneira os diferentes graus de dificuldade das atividades propostas podem ser relativizados; e) mesmo reconhecendo a necessidade da organização do trabalho em grupos, há necessidade de variar sua organização a partir de critérios diferenciados; f) necessidade de identificar e compreender que nem sempre é possível controlar o ritmo de aprendizagem do aluno, pois este processo não ocorre somente dentro do espaço educativo escolar; g) garantir espaços de assembléias e/ou formas de apresentação dos trabalhos coletivos, oportunizando o

desenvolvimento da dialogicidade entre os alunos; h) e, por último, que a partir do momento em que os objetivos e os critérios de avaliação são organizados e discutidos com os alunos, é possível estabelecer um contrato pedagógico com eles acerca de suas atribuições em relação ao processo educativo, prevenindo-se, desta maneira, comportamentos inadequados.

Em relação à organização do currículo, acreditamos ser necessário seu redirecionamento, respeitando o ritmo individualizado dos alunos e não utilizando simplesmente o currículo organizado para as classes regulares unisseriadas. Bennett (1978, apud GAUTHIER, 2001, p. 60) descreve que o eixo central na gestão de classe é a capacidade do professor de “variar e desafiar” seus alunos ao propor diferentes tarefas. E, ainda, ao se pensar sobre a necessidade de organização do currículo, é necessário que este se coadune com a realidade de cada sala multisseriada.

Para finalizar, não podemos desconsiderar as idéias de Freire (1997) sobre o comprometimento político no ato pedagógico. Para ele é “impossível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse” (Ibidem, p. 110) com o professor, com os alunos, com a sociedade, com o mundo. Freire (idem) ainda diz:

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente [...] Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma pessoa *omissa*, ou mais um sujeito de *opções*.

Para isso, o professor deve constantemente tematizar sua prática junto a outro profissional, seja ele professor ou coordenador, refletindo sobre suas atitudes e atos pedagógicos e sobre a possibilidade de reformulá-los quando necessário. A tematização da prática propõe uma nova oportunidade de formação continuada do profissional, superando o modelo tradicional, que se utiliza de informações antes da prática, do estudo de teorias e do acúmulo de conhecimentos. A tematização da prática permite interatividade no processo de formação do educador.

Nessa perspectiva, o educador torna-se sujeito de sua própria formação na construção de seus saberes docentes, num processo dinâmico e consciente (ZABALA, 2001; WEISZ, 1999).

É claro que as propostas aqui apresentadas devem ser avaliadas de acordo com a realidade de cada classe multisseriada. No entanto, considerando que a diversidade está presente dentro de toda sala de aula, as orientações formuladas podem ser discutidas e adaptadas a qualquer situação pedagógica, pois o significativo é reconhecer e considerar que a diversidade pode se tornar um atributo na prática educativa.

Referências bibliográficas

AÇÃO EDUCATIVA. *Estado da Arte*. São Paulo, 1997.

ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V. M. N. S. *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola, 2002.

CARVALHO, R. E. *Inclusão: colocando os pingos nos "is"*. São Paulo: Medicação, 2005.

COLELLO, S. M. G. *Repensando as dinâmicas pedagógicas nas classes de alfabetização*. São Paulo: CEMOROC/FEUSP, 2005.

FERRI, Cássia. *Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?* Florianópolis: UFSC, 1994. Dissertação de mestrado.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAUTHIER, C. Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como quadrado. *Revista Educação nas Ciências*. Ijuí: Unijuí, jan.-jul., 2001.

MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa*. Brasília: UNB, 2006.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Unesco, 2001a.

_____. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

RABELLO, Ivone Daré & GOLDENSTEIN, Marlene Shiroma. Ação pedagógica em classes multisseriadas: uma proposta de análise e atuação. *Projeto Ipê*, Ano 2, Fundamentos VI, São Paulo, s.ed., 1986.

ROSA, A. C. S. *Educação de Jovens e Adultos: o desafio das classes multisseriadas*. São Paulo: Umesp, 2003. Dissertação de mestrado.

- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1997.
- STAINBACK, S. *Inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- WEISZ, T. & SANCHEZ, A. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Jomtien, Tailândia, 1990.

Endereço:

Universidade Ibirapuera

Av. Interlagos, n. 1329, Chácara Flora,

Cep 04661-100 São Paulo – SP

Fone: (11) 9797.5266 / 5694 / 7962

Endereço eletrônico: anachrisrosa@terra.com.br,

anacristina.rosa@ibirapuera.br.

Recebido: 30 de maio de 2008.

Aceito: 4 de agosto de 2008